

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO (INTER)CULTURAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
INGLESA NOS PRESSUPOSTOS DA (MULTI)REFERENCIALIDADE**

Arnon Alves ROCHA (Mestre – UNEB)

**Resumo:** Um dos grandes desafios atuais no âmbito de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) é formar o professor intercultural que venha atender às demandas socioculturais vigentes. Diante do processo de globalização, que tem modificado crenças, concepções e práticas pedagógicas em todo o mundo e no Brasil, este artigo objetiva dialogar sobre uma proposta curricular intercultural, que venha ajudar a solucionar essa questão. Toma-se, como referência para esse diálogo, uma nova proposta curricular iniciada em 2004, que criou o curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação*, a partir de 2001 (BRASIL, 2001), como referência neste estudo, em razão de o autor fazer parte da formação de professores de LI nessa instituição. Para isso, no campo da Linguística Aplicada (LA), prioriza-se o referencial teórico intercultural de Kramsch (1993), Mendes (2007) e Liddicoat (2013). Abordam-se, também, algumas concepções curriculares nos princípios da multirreferencialidade (ARDOINO, 1992, 1998; BUMHAM, 1993; MACEDO, 2016).

**Palavras-chave:** currículo intercultural, ensino e aprendizagem de língua inglesa, multirreferencialidade

**Palavras iniciais**

Pensar a formação de um professor de uma língua estrangeira (LE), na atualidade, significa ir além de uma aprendizagem linguística. Para esse fim, o professor de línguas precisa ensinar aos seus alunos como agir e reagir nas suas comunicações com um mundo globalizado, multifacetado de conhecimentos advindos de diversas culturas, desde o mesmo espaço de convivência que pode ser a sala de aula, sua cidade, seu país, ou qualquer outra parte do planeta, tanto presencialmente como através das tecnologias modernas, a exemplo das redes sociais. Essa preocupação já se tornou corriqueira e, ao mesmo tempo, constitui um desafio para a formação educacional dos povos pelo mundo e pelo Brasil.

Nesse aspecto, vejo a formação de professores de LE como uma das alternativas de conduzir esse processo social, uma vez que é na e pela linguagem que a sociedade se constrói, a fim de alcançar os seus objetivos sociais e econômicos. Desse modo, a standardização do

conhecimento dá lugar a uma proposta de conhecimento, globalizadora, com o objetivo de integrar o local e o global, não apenas numa proposta de educação linguística, que contribua para uma educação que ensine a conviver com a diversidade.

Trata-se de uma busca por um novo paradigma educacional, não mais focado em conhecimentos homogêneos, mas heterogêneos. Em sintonia com tal ideia, Ardoino (1998) propõe uma *abordagem multirreferencial*, que vai de encontro à irreducibilidade do conhecimento. Isso significa que o conhecimento não terá uma única leitura, mas múltiplas leituras e olhares de vários ângulos para explicar um objeto de estudo.

a abordagem multireferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p. 24)

Desse modo, trago para esta discussão uma breve análise da proposta de um Currículo de Formação Específica de Professores de Língua Inglesa (LI), que surgiu na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a partir de 2004, focado na interdisciplinaridade e aspectos interculturais. Para uma melhor compreensão dessa breve análise, relembro como era a formação de um professor de Língua Inglesa (LI) em nosso país e na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, da qual faço parte como professor formador de professores de LI, a partir de uma concepção tecnicista de ensino que perdurou nessa instituição até 2003, e nessa perspectiva mais atual, para dar a ideia do quanto se faz necessário dialogar sobre esse tema.

### **Como tem sido a formação do professor de LE nos cursos de Letras no Brasil**

A formação do professor de LE nas últimas décadas tem sido bastante precária nos Institutos de Letras e faculdades particulares do Brasil (ALMEIDA FILHO, 1998). Uma das provas disso é o planejamento do professor com base numa estrutura formal isolada do processo de teoria e prática, criando um ambiente distante da convivência dos sujeitos atuantes, que são professores e alunos.

Nessa perspectiva, o que ainda acontece, embora sejam casos raros, nestes últimos dez anos, são as práticas que demarcam objetivos, metas e finalidades predeterminadas, no sentido de adequar a educação às necessidades da sociedade capitalista e industrializada. Com essa racionalidade, a elaboração de currículos e os requisitos impostos para a formação humana estão diretamente ligados à formação para o trabalho, ou seja, uma formação tecnicista que impõe ao homem limites para a autorreflexão crítica de suas ações.

Os currículos de formação educacional com esse viés foram fundamentados nas ideias de Tyler (1981), que colaboraram para a construção de currículos nos Estados Unidos e, conseqüentemente, dos currículos escolares brasileiros, que se espelharam nessa mesma ideia, ou seja, um currículo escolar por objetivos já definidos para serem alcançados no final de qualquer estudo.

Nesse contexto, instalou-se o curso de Letras na UNEB, elaborado mediante o Parecer nº. 283/62, aprovado em 19 de outubro de 1962, o qual dava a possibilidade de habilitação em mais de uma língua. Foi, então, elaborado um curso de Licenciatura Plena em Letras com duas habilitações: vernáculas e língua estrangeira, na maioria dos casos, língua inglesa.

Com isso, objetivava-se formar o profissional capaz de desempenhar funções de natureza docente, técnico-pedagógica e administrativa. Priorizava-se a homogeneidade do conhecimento. Entendia-se que tudo que era heterogêneo tornava-se mais difícil, porque talvez não pudesse servir a todos de maneira única e exclusiva. Buscava-se por um conhecimento escolarizado neutro. Estudava-se primeiramente a teoria para depois tentar a prática correspondente. Esse modelo funcionou na instituição até 2003. A partir de 2004, a Universidade passou a trabalhar com um currículo atualizado, com o Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, valorizando as questões relacionadas à diversidade cultural.

Com a mudança curricular, os olhares do ensino e da formação dos professores foram voltados para questões de linguagens nas práticas sociais. Daí, um estudo qualitativo que busca a prática, indo diretamente aos contextos sociais sem necessariamente haver um referencial teórico. Em LA, as buscas de conhecimentos são feitas através de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Para Erickson (1986), a etnografia explora a capacidade que

qualquer ator social possui para aprender novas culturas, assim como a objetividade com a qual este processo evolui. Nesse sentido, a pesquisa tem um pressuposto fundamental: a pergunta. A construção da pergunta é mais difícil que a resposta. Com isso, o pesquisador procura primeiro a empiria para depois a teoria.

É na tentativa de se aproximar de uma formação de professor voltada para as práticas sociais que o Currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas se estrutura com oito eixos temáticos, entre os quais: *a) As linguagens e as produções socioculturais, b) As linguagens e as produções orais, c) A tradução e as produções literárias na contemporaneidade, d) O processo sistemático e comparativo entre as culturas do ensino de língua inglesa, etc.*, que articulam grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional formativo.

É a partir daí que o currículo também ganha o seu caráter “transdutivo”. Para Macedo (2016, p. 79), “Um currículo transdutivo tem as *emergências* como uma forma infinita de diferença” (grifos do autor). Logo, esse currículo torna-se aberto e sempre propenso a acolher as novas realidades que vão acontecendo, tanto no meio social quanto na vida profissional, e o desempenho de conhecimentos e saberes novos adquiridos pelos seus atores nas suas mais variadas circunstâncias pedagógicas. Como reforça Macedo (2016, p. 79): “Abre-se e acolhe tudo o que o encontro de atores curriculantes pode produzir. É um currículo que se (re)faz *entre- nós, no entre-nós, no entre-dois*, enfim, no encontro de singularidades culturais” (grifos do autor).

Diante dessa nova perspectiva, não se valoriza mais um currículo fechado em disciplinas voltadas apenas para seus campos de conhecimentos técnicos e específicos. Através do processo transdutivo, o currículo valoriza as possíveis condições que vão surgindo no caminho de seus aprendizes. É nesse processo que professores e alunos se incluem como cidadãos coparticipantes na construção do conhecimento de forma política e emancipadora. Não se pode mais pensar em currículo como um “caminho a ser percorrido”, com parâmetros universalizados, mas como um ponto de partida para o progresso da educação, tomando como referência o processo de globalização em torno do qual a sociedade cria as suas novas maneiras de convivência. E isso implica uma nova forma de educar as pessoas. Conforme

expressa Pacheco (2009, p. 386):

Analizando-se os efeitos da globalização na educação, observa-se que a escola, sutil e progressivamente, age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia.

Esse autor nos leva a refletir que um currículo de formação de conhecimentos voltado para preparar as pessoas para o mercado de trabalho e a economia necessita de um perfil pragmático, que integre homem e meio no qual ele vive, desvincilhando-se dos modelos padrão do passado, que tinham como finalidade preparar o homem apenas tecnicamente. O mundo atual exige mais que isso, que as pessoas sejam mais capacitadas do ponto de vista das interações comunicativas e diplomáticas, em que se valorizem os direitos, a ética e as diferenças.

### **A formação intercultural do professor de LE**

Para Kumaravadivelu (2008), o termo *cultura*, apesar de estar tão presente nas aulas e abordagens de ensino de língua estrangeira, não tem estado tão presente nos currículos de ensino de línguas. Segundo o autor, o reconhecimento de que é necessário se ensinar cultura nas aulas de língua, só veio à tona após a Segunda Guerra Mundial. Mesmo após esse período, o mundo do ensino de LE preocupou-se exclusivamente com as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever bem. Com o advento da globalização, chegou-se à conclusão de que apenas essas habilidades não são suficientes para o mundo se entender e viver em harmonia.

A ideia de propor um currículo dentro dos pressupostos da interculturalidade vem da necessidade que os cidadãos e cidadãs têm de aprender a conviver com a diversidade cultural. E isso tem de se fazer presente na formação dos professores, quer por um conjunto de disciplinas, cujas ementas proponham esse estudo, como também pela iniciativa própria de seus formadores.

Essa temática vem adquirindo, particularmente a partir dos anos 1990, crescente visibilidade nos cenários públicos e suscitando muitas polêmicas e confronto de posições na nossa sociedade. No entanto, não se trata de uma problemática presente exclusivamente em alguns países. Hoje adquire escala planetária e desafia nossa capacidade de construção de sociedades verdadeiramente democráticas, capazes de articular a afirmação da igualdade e o reconhecimento das diferenças constitutivas dos diversos atores socioculturais. (CANDAU, 2014, p. 24)

Diante dessa conscientização é que o currículo de Letras Língua Inglesa e Literaturas surgiu na Universidade do Estado da Bahia – UNEB com o intuito de atender às necessidades pedagógicas nas suas demandas vigentes. Esse currículo tem o seu foco central na interdisciplinaridade, sendo formado por eixos temáticos, em torno dos quais gravitam disciplinas como Linguística Aplicada, Estudos Contemporâneos da Literatura de Língua Inglesa I, Núcleo de Estudos Interdisciplinares I, II, III e IV, e outros componentes afins, o que tem contribuído para discussões transversais e interculturais que proporcionam uma formação mais próxima dos contextos atuais.

As aulas, em grande parte, são ministradas em língua inglesa, ou no idioma nativo dos alunos, não importa que seja aula de língua ou de literatura. O ensino das culturas se faz presente nas duas disciplinas. Evidentemente, há momentos de tradução, a fim de que o conhecimento das culturas não se torne um problema para aqueles supostos alunos que não tenham um bom domínio da língua estrangeira. E, durante as discussões, sempre há um esclarecimento do que seja “intercultural”.

O termo “intercultural” surgiu nos anos oitenta nos campos da educação e comunicação intercultural, que fazem parte de um esforço para aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais dentro de uma União Comum Europeia ou dentro de uma economia global<sup>1</sup>.

Byram e Zarate (1997) identificaram cinco conhecimentos ou capacidades que constituem a competência intercultural: *savoirs* (conhecimento de si e de outros; de interação individual e social); *savoir apprendre/faire* (habilidades para descobrir e/ou interagir); *savoir*

---

<sup>1</sup> Para uma revisão, ver Kramsch (2001) e Jackson (2012).

*comprendre* (habilidades para interpretar e relacionar); participante do *savoir* (crítico, consciência cultural, educação política); *savoir être* (atitudes: relativizando o eu, valorizando outras).

O ensino intercultural de línguas coloca a necessidade de se comunicar em primeiro lugar e procura ensinar cultura de uma maneira que desenvolva habilidades comunicativas interculturais ao mesmo tempo que o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Esta é uma abordagem do ensino da cultura, que vê a linguagem e a cultura intimamente ligadas e que reconhece que a cultura está sempre presente quando usamos a linguagem. (LIDDICOAT, 2004, p. 17)

Creio que, no momento atual e diante da necessidade que as pessoas têm de se comunicarem com gente de diversas culturas e partes do mundo, quer seja pessoalmente, ou pela internet, não basta conhecer traços ou costumes culturais de outros indivíduos, mas é preciso que haja uma conscientização de saber como conviver com essas diferenças, respeitando-as e construindo um mundo mais harmonioso em suas convivências sociais.

É nessa relação disciplina e eixos temáticos que seus formadores encontram a oportunidade de um estudo voltado para a interculturalidade, através da qual, professores e alunos juntos possam construir uma formação mais focada no social do que mesmo no linguístico. Trata-se de um estudo não mais voltado para os modelos de conhecimentos linguísticos universais, mas conhecimentos múltiplos, vindos de fontes diferenciadas para construir os sentidos das coisas de forma heterogênea e de acesso aos seus participantes de acordo com as suas singularidades. E isso se dá, geralmente, a partir de uma conversação cultural.

A experiência de percorrer o currículo escolar, para muitos estudantes, pode parecer movida pelo propósito levá-los para dentro das diversas conversas representadas pelas disciplinas acadêmicas que o compõem, que resultam de um processo de seleção cultural. Nesse sentido, o currículo seria uma via para tornar os estudantes participantes em uma forma complexa de conversação cultural. Uma conversação complexa, formal e fundamentalmente abstrata, considerada por aqueles que decidem o currículo oficial como culturalmente necessária. Entretanto, essa conversa complicada, afinal, parece ter se tornado distante dos alunos, ou ao menos incapaz de



**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

torná-los engajados. O currículo é experiência de uma conversa inacessível, observada pelos estudantes, e até certo ponto compreensível. (GARCIA, 2015, p. 3087)

Essa conversa complexa pode ser vista como o princípio do processo dialógico em sala de aula, através do qual alunos e professores podem participar livremente, contando suas histórias de vida e, daí, construindo novos conhecimentos e saberes com base em suas próprias culturas. Além disso, essa conversa complexa pode dar a liberdade aos seus interlocutores de trazer para a sala de aula assuntos que estejam além das ementas disciplinares programadas, desde quando esses temas possam ampliar e potencializar seus conhecimentos, quer sejam linguísticos, culturais, políticos, etc. Dessa forma, o currículo se caracteriza como uma conversa complexa por relacionar-se com as subjetividades humanas.

E, para que esse procedimento seja realizado, é necessário que o professor, a partir de suas experiências, crie a sua própria abordagem de ensinar, que alcance atingir o tema desejado. Pensar em uma abordagem de ensino significa ir além de métodos e técnicas, procedimentos bastante utilizados no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Para Almeida Filho (2005, p. 17), “uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender ensinar uma língua-alvo”.

Ensinar uma LE implica, pois, uma visão condensada e frequentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 15)

Trazendo essas questões de ensino para o campo da abordagem intercultural, pressupõe-se que não se trata apenas de uma aprendizagem comunicativa de línguas, mas uma aprendizagem de saber sentir-se humano, colaborador e construtor do seu próprio espaço de vida. Daí, faz-se necessário que os currículos de formação de professores de língua sejam focados numa proposta formadora em conjunto, tanto na sociedade com a qual ele convive,



quanto com a sociedade global. Como diz Mendes (2008, p. 57):

A iniciativa de se propor uma abordagem de ensino não é tarefa fácil. Ela exige, na verdade, um esforço mais amplo de se pensar uma filosofia de ação, um conjunto de concepções, ideias e posturas teórico-filosóficas que irão guiar as ações e procedimentos metodológicos a serem realizados por professores e elaboradores de currículos, cursos e materiais didáticos.

A autora esclarece que uma abordagem deve ir além do conjunto de concepções do professor. Nesse sentido, o currículo deve constituir-se como prática social para dar o devido espaço às comunidades e suas culturas, ou seja, o currículo deve compor o conjunto de práticas sociais, das quais a comunidade escolar participa em seu contexto cotidiano.

### **O aspecto multirreferencial na proposta educacional**

Um currículo focado na referencialidade perpassa pelas práticas sociais e pedagógicas para garantir o conjunto de experiências e saberes pedagógicos numa ação conjunta, sem preocupação com o *espaçotempo* escolar, pois o mundo da política, da cultura e da transgressão dos saberes não se encontra preso disciplinarmente. O aspecto multirreferencial no currículo e na formação de professores se faz útil na medida em que a instituição formadora compreende que não há o conhecimento único nem tampouco a plenitude deste, pois, segundo Jardim (2000, p. 30):

A multirreferencialidade é a forma-possível no espaço educacional, de produzir um problema que coloque sob o “fio da navalha”: o instituído, o instituinte, os mecanismos e os dispositivos de dominação existentes no aparato pedagógico escolar incitando via afloramento das pluralidades e dos sujeitos desejantes que outrora estavam adormecidos, princípios de contestação e de transgressão, estabelecendo condições para repensar as práticas e o exercício do pensar.

Partindo desse pressuposto, a multirreferencialidade vem proporcionar uma abertura do instituído enquanto organização e formato disciplinar, que cria um mundo de verdade-aceitação em torno do homem e suas relações. É nessa perspectiva que a

*multirreferencialidade* contribui para promover a educação de todos que buscam o conhecimento focado em questões relacionadas à diversidade, como raça, gênero, cultura, etc., sem que o currículo tenha de apresentar uma forma rígida, disciplinar, unitária e homogênea, como na maioria das vezes vem sendo proposto na formação escolar. Por isso, é necessário buscar a heterogeneidade ao invés da homogeneidade. E uma das estratégias apropriadas, seria uma educação focada na referência principal do aluno, valorizando o seu espaço histórico social.

Por essa linha de raciocínio, o que está em jogo na perspectiva multirreferencial é o sujeito e suas relações com o social, sentindo-se no direito de afetar e ser afetado, saindo-se do “aprisionamento” tecnicista de antes, buscando implicar-se mais com as suas convicções e contradições na busca de ser autor do seu próprio pensar e fazer:

Esta concepção de multirreferencialidade, de acordo com Barbier (1992 a, 1992 b), liga-se inseparavelmente àquela de referência, compreendida como um núcleo de representações "de que é portador cada ator social, tanto do ponto de vista organizacional, ... institucional, ideológico, quanto libidinal, etc." (BARBIER, apud BUMHAM, 1993, p. 7)

Nessa condição, envolver-se com a multirreferencialidade em uma perspectiva curricular significa acreditar e adotar o diálogo entre a comunidade escolar e a estrutura político-social, a fim de propor uma articulação crítica dos saberes, dando direito, poder e autonomia a seus participantes, tornando-os autores de suas representações.

Bumham (1993, p. 7) ainda diz que Barbier inclui outros pontos de vista que são sempre deixados de lado pelos seus próprios colegas, tais como as referências ao “‘sagrado’, ao ‘transpessoal’, à auto-superação [...] às características míticas, simbólicas e artísticas [...] irreduzíveis a toda interpretação científica e inseparável do núcleo de referências e de valores últimos do sujeito”. É dessa forma que o olhar contemporâneo sempre está relacionado às questões sociais mais atuais, e acata-se, por esse mesmo viés, o rol das incertezas, ou seja, não se pode prever o que poderá acontecer no futuro para transformá-lo em objetivo final, já que, em tempos atuais, os fatos de ordem social e política se imbricam uns aos outros, gerando consequências e contextos múltiplos, e isso requer sempre a adequação do conhecimento aos

fatos historicamente construídos na sociedade. Desse modo, o currículo deve ser o espaço apropriado onde devem residir essas alternativas. Nesse sentido, o currículo se torna um campo de diálogos com o objetivo de tornar as coisas quase impossíveis em possíveis.

Para Macedo (2016, p. 81),

*A multirreferencialidade, em consequência, não é a mobilização de um certo número de campos de conhecimentos, de campos de competências que, num momento dado, seriam mobilizados, de forma encantatória, no auxílio da análise de uma situação plural e heterogênea [...]. Ela está muito mais longe, e seria em vão aproximá-la de formas como a pluri, a multi, a interdisciplinaridade.*

Nesse sentido a *multirreferencialidade* está presente nas ações autônomas, na busca dos multiconhecimentos para compreender as questões vividas por seus interlocutores, aliados a uma proposta ampla na produção do conhecimento. Trata-se de uma epistemologia do inacabado, da incompletude do conhecimento, na busca de implicações fecundas que possam gerar conhecimentos novos e mais apropriados à educação, de modo que as pessoas possam se sentir mais presentes e atuantes em seus contextos de vida.

## **Referências**

ALMEIDA FILHO, J. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ARDOINO, J. L'approche multireferentielle (plurielle) des situations educatives et formatives. In: *25 ANS des Sciences de l'éducation*. Bourdeaux 1967-1992. Paris:INRP – Institut National de la Recherche Pédagogique, 1992. p. 103-130.

ARDOINO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J.G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 42-49.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) >. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de*

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

*Graduação*. Brasília, 4 jul. 2001. Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf> >. Acesso em: 16 set. 2019.

BUMHAM, T. F.. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, ano 12. n. 58. p. 3-13, abr.-jun. 1993.

BYRAM, M.; ZARATE, G. Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, v. 29, p. 14-18, 1997.

CANDAU, V. M. Currículos, disciplinas escolares e culturas dos autores. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Educação intercultural: entre afirmações e desafios*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 23-41.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: MacMillan, 1986. p. 119-161. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/c74e/735826d50018235b98dd4723a9fad28b3956.pdf> >. Acesso em: 13 abr. 2019.

GARCIA, J. Currículo e convivência e conversa complicada. p. 3081-3092. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.: EDUICERE, 26-29/10/2015, Curitiba, Paraná. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2015. p. 3081-3092. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19306\\_11202.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19306_11202.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2019.

JACKSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Intercultural Communication*. London: Routledge, 2012.

JARDIM, A. F. C. Alguma coisa está fora de ordem: educação, multirreferencialidade e transgressão do instituído. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). *Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial*. São Carlos: Editora da UFSCar; São Bernardo do Campo: Editora da UESP, 2000. p. 25-39.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. Intercultural Communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 201-206.

UMARAVADIVELU, B. *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press, 2008.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

LIDDICOAT, A. J. Intercultural language teaching: principles for practice *New Zealand Language Teacher*, n. 30, p.17-24, 2004. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/281571069\\_Intercultural\\_language\\_teaching\\_principles\\_for\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/281571069_Intercultural_language_teaching_principles_for_practice)>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MACEDO, R. S. *A teoria etnoconstitutiva de currículo*. Curitiba: CRV, 2016.

MENDES, E. Língua cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas. Pontes. 2008. p. 57-77.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

REIS, D. A. dos. Currículo Intercultural Crítico na escola: formação que produz diferenças. *Revista Teias: Conversas sobre Formação de Professores, Práticas e Currículos*, v. 18, n. 50, p. 135-165, jul.-set.2017.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de Currículo e Ensino*. Rio de Janeiro: Globo, 1981.